DOCUMENT RESUME

ED 148 133 FL 009 094

AUTHOR Bouillon, C.

TITLE Du Laboratoire de Langues a la Bibliotheque Sonore: l'Individualisation de l'Apprentissage en Langues Vivantes (From the Language Laboratory to the Tape Library: Individualized Modern Language Instruction). Melanges Pedagogiques, 1971.

INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.

PUB DATE 71
NOTE 22p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Autoinstructional Aids; Autoinstructional Methods; Educational Technology; *Independent Study; *Individualized Instruction; Individual Study; Instructional Media; *Language Instruction; Language Laboratories; *Language Laboratory Use; Modern Languages; *Second Language Learning; Tape Recordings; Teaching Methods
IDENTIFIERS *Tape Libraries

ABSTRACT

While it is theoretically possible to exploit individualized instruction in the language laboratory, in practice this rarely happens. This article suggests transforming the language laboratory into a tape library, in order to achieve self-paced, individualized use of the lab. This solution is preferable to the traditional laboratory use from the financial and the pedagogical points of view; it is more economical and instructionally more flexible. But perhaps the most important contribution of the library is the resulting shift in emphasis from language teaching to language learning. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148133

MELANGES PEDAGOGIQUES 1971

DU LABORATOIRE DE LANGUES A LA BIBLIOTHEQUE SONORE :

L'INDIVIDUALISATION DE L'APPRENTISSAGE EN LANGUES VIVANTES

C. BOUILLON

FL009094

C.R.A.P.E.L.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

D'autres articles de ce recueil montrent à l'évidence que l'individualisation de l'enseignement, théoriquement possible au laboratoire de langues, n'est que très rarement réalisée dans la pratique.

Cette individualisation, dont on s'accorde à reconnaître qu'elle est l'une des clés du succès de tout apprentissage (1), ne deviendra effective que lorsque l'on aura su créer des conditions telles que l'étudiant :

- puisse travailler à son propre rythme, c'est-à-dire qu'il soit maître du moment, de la durée et de la fréquence de l'apprentissage ;
- ait à sa disposition des programmes diversifiés tant par leur contenu que par leurs objectifs ou par la théorie de l'apprentissage sur laquelle ils sont fondés et entre lesquels il pourra choisir celui ou ceux qui correspondent le mieux à ses caractéristiques individuelles : motivation, objectifs personnels, niveau en langue, disponibilité ;
- ait la possibilité, lorsqu'il le souhaite ou quand il en ressent la nécessité, d'établir avec l'enseignant une communication individuelle authentique, selon ses besoins propres, et qui ne seront pas a priori tous d'ordre strictement linguistique.

I. COMMENT CREER LES CONDITIONS DE L'INDIVIDUALISATION DE L'APPRENTISSAGE EN LANGUES VIVANTES ?

Il nous semble que l'on peut chercher une solution à ce problème dans trois directions différentes :

I.1. Modifier l'utilisation du laboratoire existant.

(1) cf. entre autres, à ce sujet : E.W. NAJAM, ed., Language learning : the individual and the process, Indiana University Press 1965, ainsi que R.M. GAGNE, ed., Learning and individual differences, Merrill Books, 1967, et J.S. BRUNER, Towards a theory of instruction, Harvard University Press, 1966.

L'utilisation rigide et contraignante faite du laboratoire de langues n'est évidemment pas la seule possible : depuis longtemps déjà, il existe -aux Etats-Unis en particulier- des laboratoires accessibles en "libre service" où l'étudiant peut venir travailler quand il le souhaite (à condition toutefois qu'il y trouve une place disponible) et choisir, parmi les programmes plus ou moins nombreux mis à sa disposition, ceux qui lui conviennent (2).

Une telle utilisation constitue certainement un pas en avant dans la direction d'une plus grande souplesse, mais laisse malgré tout un certain nombre de problèmes non résolus : l'étudiant reste tenu, par exemple, de se rendre régulièrement au laboratoire où il lui arrivera souvent de passer de longs moments à attendre qu'une cabine soit disponible. Sur un autre plan, on peut noter que cette transformation du laboratoire traditionnel implique la production et le stockage d'un nombre considérable de bandes, ce qui ne manque pas de créer des difficultés nouvelles sur les plans technique et financier. Enfin, le laboratoire "à la carte" ne serait rien d'autre qu'un outil ne permettant qu'un travail supplémentaire (reprise de certains exercices ou "révisions" périodiques) si sa mise en place ne s'accompagnait pas d'une transformation radicale de la pédagogie.

1.2. Modifier la nature du laboratoire existant.

Pour pallier ce genre d'inconvénients, l'une des solutions les plus fréquemment retenues consiste à substituer au laboratoire fixe traditionnel un ensemble de postes de réception installés à différents endroits de l'établissement d'enseignement (y compris quelquefois les résidences universitaires) et reliés à un central de distribution : c'est ce que prévoit, par exemple, le projet suédois de "Language Learning Laboratory", qui est certainement l'un des plus élaborés dans ce sens (3).

En effet, en utilisant à fond toutes les ressources de la technologie moderne, il est tout à fait possible de permettre à l'individu, non seulement de choisir parmi plusieurs programmes existants ceux qui lui conviennent le mieux, mais de composer lui-même ses propres programmes adaptés à ses besoins, à ses objectifs, à ses caractéristiques personnelles, à partir d'un ensemble d'éléments fractionnés d'apprentissage mis à sa disposition, sans qu'il doive pour autant modifier quoi que ce soit aux conditions d'apprentissage qui sont les siennes habituellement : "we now visualize learning positions... where the students can behave as they are

(2) cf. M. CLING, Les laboratoires de langues en question, Le Monde, 4.04.1970

(3) H. JALLING, Current trends in the use of language laboratories in Sweden, paper read at the Canadian Conference on Language laboratories, 22-24 January 1970, Montréal.

used to when learning". (4)

Evidemment, ce type de laboratoire, d'une nature tout à fait différente de ce qui existe actuellement, peut être l'une des solutions du futur. Les problèmes, -moins technologiques que financiers d'ailleurs-, que pose sa mise en place font cependant que dans un avenir prévisible, il ne pourra être réservé qu'à des établissements d'enseignement de dimensions imposantes et dotés de ressources importantes. De plus, le "Language Learning Laboratory" suédois ne supprime pas, malgré sa grande souplesse, toutes les contraintes matérielles, dans la mesure où, pour utiliser, il faut avoir à sa disposition le "terminal" obligatoirement fixe donnant accès à la "banque centrale de données". Surtout, on ne peut éluder la question de savoir si ce type d'installation est indispensable -ou même simplement souhaitable- dans tous les cas : on peut faire l'analogie avec la "télé-informatique", dont le développement actuel rend de plus en plus accessibles à tous les ordinateurs les plus puissants, mais n'entraîne pas pour autant, bien loin de là, la disparition des ordinateurs plus modestes, souvent mieux adaptés à certains usages.

1.3. Remplacer le laboratoire par une véritable "bibliothèque sonore"

Les deux solutions que nous venons d'évoquer ont ceci en commun, quels que soient par ailleurs leurs avantages et leurs inconvénients respectifs, qu'elles sont des solutions fixes : le laboratoire, même s'il est doté d'antennes et de ramifications multiples, reste au sein de l'établissement d'enseignement comme le récepteur de T.S.F. d'antan qui trônait, inamovible, dans le salon, même si sa musique pouvait parvenir partout dans la maison.

Or, l'évolution technique, qui a rendu la radio mobile, invisible et omniprésente, a eu les mêmes incidences sur le magnétophone : la découverte du transistor, la mise au point de la cassette-son ont permis l'apparition d'appareils nouveaux, bon marché, peu encombrants facilement transportables et utilisables à tout moment et n'importe où, sans que l'on ait même encore besoin de ce cordon ombilical qu'était le câble d'alimentation électrique. L'existence de ce type de magnétophone nous semble ouvrir une troisième direction pour la recherche d'une solution au problème de l'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes : comme l'étudiant peut facilement avoir à sa disposition, en permanence, l'appareil indispensable (le "hardware"), il devient possible de poser sur des bases tout à fait nouvelles le problème de l'accès au "software" ; on peut en particulier envisager la mise en place de systèmes de "prêt à domicile" de programmes et documents enregistrés, qui ne seraient pas

(4) H. JALLING, op. cit.

sans analogie avec ceux d'une bibliothèque.

Le laboratoire ne serait alors plus conçu comme un lieu fixe, se remplissant et se vidant à intervalles réguliers et offrant un choix très limité de programmes (5) mais deviendrait une 'bibliothèque sonore' (B.S.), c'est-à-dire un simple centre de distribution, une 'banque du son'. Les programmes pourraient être extrêmement diversifiés (en particulier grâce à l'utilisation de bancs de copie rapide, qui rendent possible une production pratiquement à la demande), et les utilisateurs, outre qu'ils seraient vraiment maîtres du choix du matériau sur lequel ils travailleraient, seraient libérés de toute contrainte de temps et de lieu : même le temps passé en voiture pourrait ainsi être consacré à l'écoute de programmes de langues.

II. BIBLIOTHEQUE SONORE ET LABORATOIRE TRADITIONNEL : UN PROBLEME ECONOMIQUE

Avant d'examiner plus en détail la notion de B.S. sous l'angle pédagogique, il nous paraît utile de la comparer aux laboratoires de langues traditionnels d'un point de vue économique.

En effet, nul ne songe à nier que ce type d'équipement est extrêmement coûteux tant en ce qui concerne l'investissement initial nécessaire que les frais d'entretien et d'amortissement et il paraît difficile d'éviter de poser à son sujet le problème de la rentabilité en termes de 'cost-effectiveness".

II.1. Quelques chiffres :

Prenons par exemple le cas d'un laboratoire audio-actif lourd de 10 cabines installé dans un établissement secondaire de 2 000 élèves et qui serait utilisé 40 heures par semaine (6) : un calcul rapide nous montre

(5) Ne serait-ce que parce que, pour rendre disponible un programme de plus, il faut immobiliser le laboratoire pendant une durée égale à celle du programme lui-même. A moins, comme cela se fait quelquefois, par suite du manque de techniciens et de crédits d'achat de bandes, que l'on ne fasse les copies pendant que les étudiants sont en cabine ... avec interdiction absolue d'arrêter la bande ou de revenir en arrière.

(6) Il ne s'agit pas là d'un cas limite, mais plutôt d'un exemple en dessous de la vérité : les établissements possédant 10 cabines, et groupant 2 000 élèves ou plus, ne sont pas rares. De plus, il paraît difficile qu'un laboratoire fonctionne même 40 heures par semaine : cette estimation théorique ne tient pas compte du temps nécessaire à l'entretien et à la copie des programmes.

que chaque élève pourrait disposer, en tout et pour tout, de 12 minutes par semaine au laboratoire (ou de 6 minutes par langue s'il fait deux langues), c'est-à-dire d'un temps si court qu'on ne peut même pas dire que ce soit mieux que rien.

Si au contraire, on envisage un équipement léger à cassettes permettant la mise en place d'une bibliothèque sonore, le problème strictement financier se pose dans des termes fort différents.

Alors que les laboratoires lourds sont tous comparables sur le plan prix de revient (les quelques différences que l'on constate sont généralement dues à la présence ou à l'absence de quelques gadgets qui ne modifient en rien la nature de l'installation), les équipements légers permettent la recherche de solutions diversifiées et rendent en particulier possible l'acquisition d'un minimum de matériel avec un budget réduit. Il ressort d'enquêtes que nous avons pu faire que, pour le prix d'un laboratoire lourd audio-actif de 20 cabines, un établissement pourrait acquérir, par exemple, outre un copieur rapide, 130 magnétophones à cassettes audio-actifs ou 400 magnétophones simples à cassettes (c'est-à-dire permettant l'écoute ou l'enregistrement, ces opérations n'étant plus toutefois simultanées) ou encore environ 1 200 'lecteurs' de cassettes, ... ce qui, notons-le au passage, correspond à l'effectif d'un C.E.S. type et permettrait, dans ce genre d'établissement de doter chaque élève d'un appareil qu'il aurait en permanence à sa disposition (7). Il nous semble que ces chiffres méritent d'être prix en considération au moment où un établissement d'enseignement songe à investir dans un matériel coûteux, et qui est loin d'avoir répondu à tous les espoirs placés en lui à l'origine.

(7) Faire une étude plus détaillée de la rentabilité économique du laboratoire traditionnel comparée à celle d'un équipement léger nous entraînerait trop loin. Nous voudrions cependant citer quelques facteurs dont il doit être tenu compte :
- le copieur rapide n'est pas indispensable, mais peut-être remplacé par un magnétophone ordinaire relié à une série de magnétophones à cassettes (il peut aussi être partagé par plusieurs établissements) ;
- beaucoup d'élèves possèdent maintenant en propre un magnétophone à cassettes.
- le problème de la maintenance peut être posé en terme de remplacement et non plus de réparation
- l'installation de copie, quelle que soit la solution retenue, peut fonctionner sans immobiliser les appareils des élèves qui restent donc disponibles.

II.2. La fin du laboratoire ?

Peut-on, de ce qui précède, tirer la conclusion que le laboratoire lourd traditionnel est d'ores et déjà condamné ? ou bien, au contraire, la "B.S." et le laboratoire sont-ils deux instruments différents, chacun avec sa spécificité propre ?

La plupart des traits dont on s'accorde en général à penser qu'ils sont spécifiques au laboratoire de langues ne sont en fait que les traits spécifiques du magnétophone, c'est-à-dire qu'ils caractérisent aussi la B.S. (8).

Mais il reste malgré tout une caractéristique unique du laboratoire traditionnel, qui tient à ce qu'il permet de placer des groupes plus ou moins importants d'étudiants dans les mêmes conditions d'apprentissage et de contrôler et donc de fixer certains des paramètres de l'apprentissage, comme la durée, la fréquence, la séquence, etc... De ce point de vue, le laboratoire de langues peut redevenir un "laboratoire" au sens plein du terme, propre à l'observation "in vitro" d'individus en situation d'apprentissage ; il apparaît donc, non plus comme un outil d'apprentissage, mais comme un instrument privilégié de recherches sur l'apprentissage ; il n'a plus pour fonction d'adapter l'apprentissage à chaque individu, mais au contraire de permettre la mise en évidence des différences individuelles en situation d'apprentissage (9).

Il conviendrait d'ailleurs de se demander si le laboratoire traditionnel que nous connaissons constitue l'instrument le mieux adapté pour cette recherche sur l'apprentissage ou s'il ne devrait pas être modifié : est-il nécessaire d'avoir à sa disposition 20 ou même 10 cabines ? Ne

---

(8) cf. F.C. STORCK, The language laboratory what it can and cannot do, audio-visual language journal, 4,1, Summer 1966.
Sur le plan de la qualité technique (fidélité de reproduction nécessaire par exemple pour l'entraînement phonétique), on peut maintenant obtenir avec des équipements légers judicieusement choisis des résultats tout à fait comparables à ceux que donnent la plupart des laboratoires lourds.

(9) Signalons aussi, bien que cela ne nous paraisse pas devoir être la fonction essentielle du laboratoire que la possibilité qu'il offre de mettre les individus dans la même situation peut en faire un outil de testing objectif en langue orale.

serait-il pas souhaitable de rendre possible l'observation à distance (au moyen de la télévision) pour éliminer l'observateur humain dont la présence physique constitue toujours un facteur de perturbation ?

III. LA NOUVELLE SITUATION PEDAGOGIQUE EN BIBLIOTHEQUE SONORE

III.1. Les deux manières d'envisager le problème :

La B.S. peut n'être considérée que comme un auxiliaire supplémentaire dans la situation d'enseignement (qu'elle coexiste ou non avec un laboratoire traditionnel), permettant par exemple de proposer aux enseignés des "devoirs" et des "leçons" d'un type nouveau, mais sans que soient pour autant modifiées fondamentalement la pédagogie et la relation entre l'enseignant et l'enseigné : de ce point de vue elle serait seulement un moyen de fournir plus de la même chose, et ne saurait conduire qu'à une forme nouvelle de bachotage. Mais elle peut aussi être envisagée comme un outil original avec sa spécificité propre, dont la mise en place aura pour effet de transformer radicalement les données du problème pédagogique.

On se trouvera ainsi face à une nouvelle situation pédagogique, posant des problèmes au triple plan de l'enseigné, du contenu de l'enseignement et de l'enseignant.

III.2. Un nouvel enseigné :

La B.S. a pour caractéristique essentielle de permettre l'individualisation de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'enseigné y apparaîtra, non plus comme membre plus ou moins anonyme d'un groupe toujours hétérogène à des titres divers, mais comme un individu unique avec ses caractéristiques propres. Chaque enseigné constituera ainsi un cas particulier, plus ou moins différent des autres, pour qui et avec qui il conviendra de créer les conditions d'un apprentissage adapté.

III.2.1. L'adaptation des conditions d'apprentissage à l'individu.

Nous avons déjà vu que la B.S. peut libérer l'individu des contraintes de lieu et de temps (au sens large, dans la mesure où nous entendons par là non seulement le moment de l'apprentissage, mais aussi sa durée

et sa fréquence). Cette libération par rapport aux contraintes matérielles de l'apprentissage va d'ailleurs beaucoup plus loin, puisque l'enseigné n'est plus tributaire de la présence physique permanente d'un enseignant, ni de l'existence d'autres enseignés potentiels en nombre assez important pour justifier l'organisation d'un cours de langues.

La B.S. permet d'adapter l'apprentissage aux objectifs propres de chaque individu : quel niveau (quelle performance) final l'enseigné souhaite-t-il ou doit-il atteindre ? Attache-t-il la même importance à toutes les aptitudes linguistiques (compréhension et expression écrites et orales) ou désire -t-il privilégier l'une ou l'autre d'entre elles ? Ressent-il le besoin d'un apprentissage effectif, mesurable en termes de "progrès", ou se satisfera-t-il de l'entretien de connaissances acquises précédemment, en limitant au maximum la régression ? Ces objectifs sont-ils à court ou à long terme ? Sur ce plan, le rôle que joue la B.S. nous paraît d'autant plus fondamental qu'elle oblige, ce qui est rarement fait, chaque enseigné à se poser effectivement la question, à définir et à se fixer lui-même ses propres buts sans attendre qu'ils lui soient imposés de l'extérieur. Elle suscitera ainsi une prise de conscience réelle chez l'individu, et permettra en outre le passage d'objectifs globaux et souvent vagues à des objectifs spécifiques, plus facilement définissables en termes opératoires.

La B.S. rend aussi possible l'adaptation de l'apprentissage au niveau de chaque individu. Au niveau linguistique, tout d'abord : la diversification, qui est l'une des caractéristiques essentielles de la B.S., devrait donner à chaque enseigné les outils d'apprentissage qui correspondent le mieux à ses connaissances en langues, en lui permettant de combler ses lacunes, sans pour autant l'obliger à revenir sur des points suffisamment acquis. On peut d'ailleurs noter ici que l'un des problèmes clés de l'organisation d'une bibliothèque sonore est celui de la mise en place des moyens (tests de diagnostic, par exemple) susceptibles de renseigner aussi exactement que possible chaque enseigné sur son niveau en langue, sur les difficultés qu'il lui reste à surmonter, sur les éléments qu'il a pu déjà acquérir.

La B.S. permet aussi l'adaptation à ce que nous pouvons appeler, faute de mieux, le niveau des connaissances générales non-linguistiques : il s'agit là d'une notion malaisée à définir, mais dont il doit certainement être tenu compte lorsque l'on envisage les problèmes relatifs au niveau de l'enseigné. En effet, l'expérience montre que les difficultés que rencontre l'enseigné, en particulier en compréhension orale, sont souvent dues au moins autant à une méconnaissance de faits ou d'événements non-linguistiques qu'à des lacunes proprement linguistiques : un étudiant pourra par

exemple connaître tous les mots utilisés dans un bulletin d'information de la B.B.C. sans pour autant être capable d'en comprendre le sens général, tout simplement parce qu'il ignore tout du contenu qui en fait la matière. A niveau linguistique égal, il est évident que l'étudiant qui se tient tant soit peu au courant de l'actualité britannique comprendra mieux ce bulletin de la B.B.C. que celui qui ignore tout de ce qui peut se passer en Grande Bretagne à ce moment là.

Enfin, l'apprentissage dans le cadre d'une B.S. peut être adapté aux caractéristiques individuelles de chacun, à commencer par la motivation. Dans la mesure ou ce facteur d'apprentissage, plus peut-être que tout autre, est une variable fondamentalement individuelle (10), il importe de proposer, pour chaque motivation, une réponse appropriée et spécifique.

Du point de vue du mode d'apprentissage, dans l'ignorance à peu près totale où nous sommes encore de la manière dont s'acquiert une deuxième langue, nous avons malgré tout une certitude : si aucune approche n'est finalement meilleure qu'une autre pour l'ensemble, ou même seulement une majorité, des enseignés, un mode d'apprentissage donné pourra être plus efficace, plus économique, pour un individu donné (11). Même si l'on n'accepte pas l'hypothèse selon laquelle certaines au moins des différences entre individus peuvent être innées, il n'en reste pas moins que tous les enseignés sont conditionnés à des titres divers par les situations d'apprentissage dans lesquelles ils se sont trouvés auparavant : chaque individu aborde une nouvelle situation d'apprentissage avec ses habitudes antérieures propres (bonnes ou mauvaises), ainsi qu'avec des attitudes personnelles envers cet apprentissage dont il est important de tenir compte. Il faut d'ailleurs noter que le mode d'apprentissage optimum ne variera pas seulement d'individu à individu, mais pourra être différent, pour un individu donné, à des moments différents : une expérience américaine récente, faite sur des enfants d'âge scolaire tend à montrer que l'un des facteurs déterminants de l'efficacité de chaque approche réside dans sa nouveauté par rapport à une approche antérieure ; si le changement 'for its sake' est l'une des raisons profondes du succès de l'apprentissage, cela serait un

(10) cf. G.A. SCHERER, Towards more effective individualized learning, in E.W. NAJAM, op. cit.

(11) cf. L. BRIGHT, La technologie de l'éducation ; problèmes et incidences pratiques. Rapport n° 7, Conférence de l'O.C.D.E. sur les politiques d'expansion de l'enseignement 1970, ainsi que K. CHASTAIN, The audio-lingual habit theory U.S. the cognitive code learning theory : some theoretical considerations, I.R.A.L., VII, 2, May 1969.

argument de poids en faveur de la bibliothèque sonore, qui permet le passage constant d'une approche à une autre.

A côté des habitudes d'apprentissage de chacun, il nous semble qu'il faut aussi tenir compte de ses habitudes langagières au sens large. En effet, chaque enseigné se trouve, du matin au soir, en situation naturelle d'utilisation de sa langue maternelle, et il a contracté de ce fait un certain nombre d'habitudes qui doivent être prises en considération : il nous paraîtrait vain, par exemple, de proposer une approche fondée sur l'audition de bulletins d'informations à un étudiant qui ne les écouterait pas dans sa propre langue, et qui n'aurait donc pas l'habitude de cette situation de communication. De même, le problème de l'expression orale en langue étrangère se posera différemment pour l'individu s'exprimant peu oralement dans sa propre langue (soit qu'il en ait rarement l'occasion, soit pour des raisons d'ordre psychologique : timidité etc...) et pour celui qui aura déjà une longue habitude de l'échange oral (12).

Il est une dernière caractéristique individuelle dont la B.S. peut et doit tenir compte : il s'agit des goûts et des intérêts de l'individu : pourquoi ne pas lui proposer de travailler sur des contenus qui l'intéressent, plutôt que lui proposer des thèmes généraux et vagues qui pour plaire à tout le monde ne satisfont en fin de compte personne ?

III.2.2. La contre-partie pour l'enseigné.

Il est évident que l'individualisation de l'enseignement en B.S., telle que nous l'envisageons, exigera, pour se faire, une connaissance approfondie de chaque enseigné.

Certaines des caractéristiques individuelles de l'enseigné pourront difficilement être définies de manière précise sans l'aide d'un "agent" extérieur quel qu'il soit (enseignant ou test strandardisé) : nous pensons par exemple à la détermination du niveau des connaissances linguistiques qui fera souvent intervenir un test de diagnostic (13). Mais pour la plupart d'entre elles, qui, mieux que l'enseigné lui-même, est en mesure de les

(12) Encore que cela ne soit pas un critère infaillible de succès dans l'apprentissage d'une seconde langue : une personne parfaitement à l'aise dans sa propre langue pourra avoir une conscience plus vive qu'une autre de ses limites dans une langue étrangère, ce qui peut quelquefois créer un blocage.

(13) Encore que nombreux soient les enseignés qui, s'étant trouvés en situation réelle de communication en langue étrangère, ont une conscience extrêmement aigüe de leurs possibilités et de leurs lacunes.

définir ? Après tout, au restaurant, le maître d'hôtel peut décrire en détail les plats figurant sur la carte et s'efforcer de conseiller au mieux son client : seul celui-ci pourra en fin de compte savoir s'il a faim ou non ou si tel plat lui réussit bien ou mal.

Il nous semble donc que l'efficacité de l'apprentissage en B.S. (comme probablement, de tout apprentissage), passe nécessairement par une prise de conscience par l'enseigné de lui-même : il devra réfléchir sur sa motivation profonde, sur ses goûts personnels, sur ses besoins propres ; il devra évaluer aussi objectivement que possible sa disponibilité, pour savoir quel effort il est prêt à fournir, il devra connaître ses habitudes personnelles d'apprentissage. Dans cette nécessaire prise de conscience figurera probablement une étape de réflexion sur la communication langagière dans ses différentes manifestations qui devra être fondée sur la langue maternelle.

C'est à cette condition seulement que l'individu pourra, en toute connaissance de cause, se fixer à lui-même des objectifs précis et prendre les décisions fondamentales relatives à son apprentissage, dont il pourra ainsi devenir pleinement responsable.

III.3. Un nouveau contenu :

Pour remplir son objectif essentiel, qui est d'individualiser l'apprentissage, la B.S. devra mettre à la disposition des enseignés un ensemble de matériaux d'apprentissage aussi diversifiés que possible, entre lesquels chacun pourra choisir ceux qui sont le mieux adaptés à ses caractéristiques individuelles, et qui devront pouvoir être utilisés avec le maximum de souplesse.

III.3.1. Une diversification maximum.

Tous les types de matériaux d'apprentissage peuvent évidemment avoir leur place à la B.S. ; il sera utile par exemple, que les enseignés puissent y trouver des cours complets (cours plus ou moins traditionnels aussi bien que cours programmés), élaborés à des fins strictement pédagogiques. Il nous semble cependant que la diversification que l'on obtient en augmentant le nombre des "cours" disponibles n'est souvent qu'apparente : il nous paraîtrait vain, par exemple, de multiplier à l'infini les cours dits "audio-visuels" ou "structuraux", dans la mesure où ils ne se différencient en général que sur des points de détail (choix des éléments lexicaux ou des priorités dans la progression grammaticale retenue).

Les cours programmés, quant à eux, semblent à priori pouvoir occuper une place privilégiée à la B.S. : ne sont-ils pas conçus au départ pour que chaque individu puisse les adapter à ses caractéristiques person-

nelles ? En réalité, l'individualisation de l'apprentissage permise par les programmes est, en général, très relative : elle est le plus souvent limitée à un seul domaine (celui du temps passé à parcourir le programme, qui peut effectivement varier d'un individu à l'autre), et ne compense pas l'extrême rigidité imposée dans les autres : la succession des étapes d'apprentissage, par exemple, est définie une fois pour toutes. Même les cours programmés ramifiés, s'ils permettent des "branchements", imposent une séquence fondamentale identique pour tous : les "branchements" permettent simplement aux étudiants qui en ont besoin de passer par une déviation, de parcourir des étapes supplémentaires, avant de revenir sur la voie principale.

En fait, il paraît difficile d'atteindre une véritable diversification du contenu en B.S. tant que ce problème restera posé en termes de cours et de programmes d'enseignement, ne serait-ce que dans la mesure où ceux-ci, quels que soient les possibilités d'adaptation qu'ils offrent, ne sont malgré tout jamais conçus en fonction d'un apprentissage individualisé, mais s'adressent toujours au plus grand nombre. La condition d'une diversification réelle du contenu en B.S. réside certainement dans l'utilisation et l'exploitation systématique de documents linguistiques authentiques, dans lesquels la langue est utilisée avec sa fonction propre, c'est-à-dire en tant qu'outil ou véhicule d'une communication, et non comme contenu, comme objet d'enseignement.

La source privilégiée de ce type de documents est probablement la radio, pour deux raisons ; d'une part, elle offre une infinie variété : tous les niveaux de difficulté s'y rencontrent, les styles et registres linguistiques sont extrêmement divers, tous les genres sont représentés (informations, dramatiques, conférences, lectures, publicité, jeux etc..) et rares sont les sujets qui ne sont pas abordés. D'autre part, la situation de communication radiophonique, le plus souvent à sens unique et sans "retour" immédiat, est celle dont on peut se rapprocher le plus facilement en B.S. : elle est certainement la seule situation langagière que l'on puisse véritablement recréer hors du milieu naturel (14). Par l'utilisation de ce type de documents, la B.S. permet, en proposant aux enseignés des activités langagières réelles, de les mettre en situation de communication effective, ce qui ne saurait qu'exceptionnellement être le cas avec les exercices d'apprentissage du type des "drills" systématiques dont on a pu dire :

(14) Du moins pour l'instant, car il faut se souvenir que le développement prévisible du magnétoscope permettra cette re-création d'une situation langagière réelle en face de la télévision

"from the point of new of pure linguistic communication, they border on the nonsensical" (15).

III.3.2. Une souplesse maximum

Ces documents seront évidemment souvent mis à la disposition des enseignés à l'état "brut", c'est-à-dire tels qu'ils leur parviendraient par exemple en situation effective d'écoute de la radio. Mais ceci n'exclut pas bien entendu qu'on leur donne des finalités pédagogiques plus précises, en les détournant alors de leur fin première. Dans de nombreux cas, on sera amené à les "traiter", à les "conditionner" en y accrochant un appareil pédagogique destiné à en faciliter l'exploitation et à en renforcer l'efficacité sur le plan de l'apprentissage linguistique : on pourra les précéder d'une présentation linguistique, ou en dévoiler le contenu à l'avance ; on pourra leur faire subir un montage (introduction de pauses, de questions, de répétitions, etc...) ; on pourra surtout les accompagner de tests, de documents écrits, en vue de donner aux enseignés des moyens d'auto-correction et d'auto-évaluation. Toutefois, ce "traitement", quel qu'il soit, ne devra jamais faire oublier à l'enseigné que le document sur lequel il travail a une fonction définie de communication et qu'il correspond à une activité langagière authentique.

Pour garder le maximum de souplesse dans l'utilisation de ces documents, il nous semble important que le "traitement" auquel ils donnent lieu ne débouche pas sur l'élaboration pure et simple de séries de nouveaux cours complets, comportant un nombre important d'étapes dont la succession serait obligatoire, mais au contraire sur des "modules d'apprentissage" (16), c'est-à-dire sur des unités d'apprentissage plus brèves mais complètes, indépendantes les unes des autres, et ayant chacune un objectif spécifique. Ces modules pourront être extrêmement variés mais, et ce sera là une de leurs caractéristiques essentielles, chacun aura son unité propre, définie soit en termes de contenu (c'est-à-dire portant sur un thème donné, qu'il s'agisse de "l'environnement" ou d'une campagne publicitaire pour un produit quelconque), soit en termes linguistiques (par exemple l'intonation), soit encore en termes formels (compréhension d'une série d'émissions radiophoniques d'un type donné). Dans de nombreux cas, ils feront intervenir des documents

(15) D.L. WOLFE : Some Theoretical aspects of language teaching and language learning, Language learning, XVII, 3-4, décembre 1967.

(16) cf. J.S. BRUNER, op. cit., ainsi que H.H. Stern, French Teaching modules pilot project, The Ontario Institute for studies in Education, Toronto, 1969 (mimeographed) pour une définition plus détaillée de la notion de "module d'apprentissage".

linguistiques sous différentes formes : émissions radiophoniques, articles de journaux, dessins, photographies etc...

Une telle approche par modules, nous paraît présenter d'énormes avantages à tous les plans :

- un premier point, pratique, est qu'un module est beaucoup plus facile à concevoir et à réaliser qu'un cours complet.
- les modules sont indépendants les uns des autres, c'est-à-dire que les enseignés ont la possibilité de les aborder dans n'importe quel ordre, et surtout peuvent n'utiliser que ceux qui les intéressent directement et ignorer les autres.
- l'élaboration des modules, comme celles de cours d'ailleurs, implique que celui qui en est responsable fasse au départ certains choix théoriques : s'agissant de modules, le problème de ces choix se pose plus fréquemment et des options différentes peuvent être prises dans chaque cas, permettant ainsi la production d'unités très diversifiées.
- chaque module a par définition des objectifs bien précis et limités, qui peuvent être posés en termes opératoires et dont par là même l'enseigné peut avoir pleinement conscience : par exemple "être capable de suivre le bulletin d'information de 22 heures à la B.B.C." a un sens précis, alors que, pour la plupart des enseignés, "savoir l'anglais" ne signifie pas grand chose.
- enfin, un module n'est pas quelque chose de figé, mais est susceptible d'une adaptation permanente en fonction des caractéristiques de chaque situation d'apprentissage.

Le problème du contenu, comme les autres, doit donc être posé, dans le cadre d'une B.S., en termes nouveaux, en faisant intervenir d'une part la notion de "module d'apprentissage", d'autre part l'utilisation systématique de documents sonores authentiques. C'est de cette manière seulement, pensons-nous, que l'on pourra atteindre le maximum de diversification et de souplesse souhaitable. C'est aussi par ce moyen que l'on pourra envisager de nouvelles approches, reposant en particulier sur le quantitatif et le global plutôt que sur l'analytique.

III.4. Un nouvel enseignant :

Si la B.S. repose sur un contenu différent, si l'enseigné y prend lui-même en charge son apprentissage grâce aux auxiliaires techniques dont il dispose, la fonction de l'enseignant s'en trouvera profondément modifiée et il aura donc un nouveau rôle à remplir que nous allons tenter de définir.

III.4.1. Apprentissage individualisé et apprentissage autonome.

Alors que nous abordons le problème du rôle de l'enseignant dans le cadre d'une B.S., il nous paraît utile de revenir sur les deux notions d'apprentissage individualisé et d'apprentissage autonome souvent confondues et pourtant radicalement différentes.

En effet, l'individualisation de l'apprentissage que permet la B.S. n'implique pas nécessairement la disparition pure et simple de l'enseignant : elle pourrait être définie comme la mise en place, pour chaque enseigné, de conditions spécifiques d'apprentissage aussi adaptées que possible à ses caractéristiques individuelles. Dans la pratique, l'enseigné peut évidemment se trouver, à certains moments, en situation d'apprentissage autonome, mais l'enseignant n'est pas pour autant exclu : il intervient à d'autres moments, et, s'il n'est pas présent en permanence, cela est dû à des raisons essentiellement économiques -le précepteur de jadis représentait peut-être la réponse la meilleure au problème de l'individualisation, mais ne saurait constituer une solution viable au moment où ce problème se combine à celui de l'enseignement de masse- liées au fait que la technique moderne offre, nous l'avons vu, un grand nombre de possiblités nouvelles.

Inversement, l'apprentissage autonome est défini par l'absence d'enseignant dans la situation d'apprentissage, qui est alors celle de l'autodidacte, mais n'implique pas automatiquement qu'il y ait individualisation : les cours par correspondance, les programmes d'apprentissage (en particulier linéaires), les multiples "méthodes" pour "apprendre chez soi" s'adressent au contraire le plus souvent à un public aussi vaste que possible (en général pour des raisons de rentabilité strictement financières) et par là même indifférencié.

III.4.2. L'enseignant et l'enseigné en B.S.

Comme nous l'avons vu, l'apprentissage individualisé en B.S. passe par la connaissance par l'enseigné de lui-même. Il exige de l'individu une prise de conscience authentique et l'enseignant a certainement un rôle fondamental à jouer en la favorisant : il doit être au départ le révélateur qui aide l'individu à prendre la mesure de ses connaissances et de ses possibilités (tant sur le plan linguistique qu'au niveau le plus général), à réfléchir sur sa motivation, ses habitudes et ses attitudes face à l'apprentissage, et à définir clairement à la fois les besoins qu'il ressent et les objectifs qu'il peut raisonnablement se fixer. Mais l'enseignant peut et doit certainement dépasser cette fonction de "diagnosticien" : les caractéristiques individuelles qu'il aura permis à l'enseigné de découvrir ne sont pas immuables, mais peuvent changer et évoluer dans le temps, et l'enseignant interviendra, toutes les fois où ce sera nécessaire, pour faciliter (ou contrebalancer) cette évolution, par exemple, en renforçant la motivation ou en

contribuant à transformer les habitudes et les attitudes de l'enseigné.

L'enseignant en B.S. aura aussi pour tâche de faciliter à l'enseigné l'accès au savoir et devra l'informer sur ce qui est disponible, l'orienter vers ce qui convient le mieux à sa situation individuelle, l'éclairer sur le plan méthodologique, définir des approches spécifiques pour chaque cas particulier, et participer en permanence avec l'enseigné à la recherche de nouvelles stratégies d'apprentissage toujours mieux adaptées. De ce point de vue, l'enseignant sera incontestablement l'un des éléments importants du circuit de "feedback" et sera disponible pour évaluer avec l'enseigné ses progrès et ses performances, pour réexaminer périodiquement ses objectifs et lui en fixer de nouveaux, pour lui suggérer les démarches qui y mèneront le plus économiquement et lui indiquer ses tâches.

III.4.3. L'enseignant et le contenu de la B.S.

L'enseignant en B.S. ne sera plus le dépositaire unique du savoir, seul capable de le dispenser. Au contraire, ce savoir existera en dehors de lui sous forme de matériaux disponibles et accessibles à tous en permanence.

L'enseignant aura donc pour fonction principale, sur le plan du contenu, de réunir des matériaux d'apprentissage (en particulier des documents authentiques), et de les rendre accessibles aux enseignés, ce qui pose des problèmes sur le plan pratique, bien entendu, mais aussi sur le plan théorique. En effet, cela peut signifier l'élaboration de modules d'apprentissage, la mise au point de système d'indexation et de classement des documents sur les plans du contenu général, du contenu linguistique, du niveau de difficulté, des objectifs pédagogiques : il s'agit moins alors de fournir des matériaux que de donner aux enseignés les moyens de choisir, parmi une masse plus ou moins importante de documents mis à leur disposition, ceux qui leur sont les mieux adaptés.

Quant au plan pratique, ce ne sont pas seulement les problèmes de la reproduction des documents ou des modalités selon lesquelles ils seront mis à la disposition des enseignés qui se poseront ; ceux du choix de l'équipement le mieux adapté, en fonction de critères pédagogiques, certes, mais aussi de rentabilité économique, devront aussi être abordés.

L'enseignant n'est donc pas exclu, loin de là, dans la mise au point d'une stratégie d'apprentissage individualisé, et y joue même un rôle considérable. Il n'en reste pas moins que l'un des objectifs fondamentaux de la B.S. doit être de rendre dès que possible l'enseigné totalement autonome : toutes les interventions de l'enseignant doivent être inscrites dans

une recherche permanente des moyens de faire passer l'enseigné d'une situation de dépendance totale ou partielle à son égard à une situation de complète indépendance.

IV. SPECIFICITE ET LIMITES DE LA B.S.

La B.S., telle que nous l'avons envisagée, occupe certainement une place importante parmi les différentes réponses possible à apporter aux problèmes de l'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes, à condition toutefois que sa mise en place s'accompagne d'un réexamen complet de la place, du rôle, de la nature de l'enseigné, de l'enseignant et du contenu de l'apprentissage. Cependant, elle ne saurait en aucune manière constituer une solution unique, et laisse un certain nombre de problèmes non résolus.

IV.1. La B.S., un outil particulièrement adapté.

Du point de vue des objectifs pédagogiques, la B.S. est sans aucun doute un moyen privilégié d'entraînement à la compréhension de la langue orale : sa spécificité, de ce point de vue, n'est rien d'autre que celle du magnétophone, mais elle permet de se libérer des contraintes qui sont celles du laboratoire lourd. Surtout, sa souplesse d'utilisation, la diversification infinie du contenu qu'elle rend possible font que la re-création, à l'étranger, d'une situation naturelle de communication langagière devient concevable : la situation d'écoute en B.S. n'est pas fondamentalement différente de celle dans laquelle se trouve l'auditeur en face d'autres moyens électroniques de transmission de messages oraux, comme, par exemple, la radio.

En ce qui concerne les enseignés, si la bibliothèque sonore doit permettre de s'adresser à tous, dans la mesure où elle cherche à donner à chacun d'entre eux une réponse appropriée à sa situation individuelle, il est incontestable qu'elle pourra avoir une efficacité beaucoup plus grande avec certains publics qu'avec d'autres. Elle nous semble pouvoir répondre avant tout aux problèmes des étudiants isolés se trouvant dans l'obligation de travailler, seuls ou en petits groupes, sans la présence permanente d'un enseignant. Elle est aussi particulièrement apte à résoudre le problème, souvent négligé -et pourtant fondamental en langues vivantes- de l'étudiant qui, étant déjà passé par une phase plus ou moins longue d'apprentissage, et ayant atteint un certain niveau de connaissances, souhaite ne pas laisser ce capital se déprécier et éprouve le besoin d'un entretien continu.

IV.2. Limites de la B.S.

Il est évidemment un problème que la B.S. laisse entier, celui de l'expression orale, et ceci pour deux raisons majeures. Tout d'abord, si la B.S. rend possible la re-création de conditions naturelles d'écoute, elle ne permettra au mieux, sur le plan de l'expression, que la mise en place des conditions d'une simulation le plus souvent fort éloigné de la réalité, par exemple en demandant à l'enseigné de répondre à des questions enregistrées ou de "dialoguer" avec sa cassette. Ensuite, même si l'on accepte, pour des raisons pédagogiques, le principe de l'utilisation de situations artificielles, il n'en reste pas moins que l'on se heurte toujours aux difficultés de l'auto-correction, pourtant indispensable dans la mesure ou l'enseigné est souvent seul avec le matériau pendant la phase d'apprentissage effectif. Toutefois, il nous paraît légitime d'ajouter que, jusqu'ici, il ne semble pas que, mis à part peut-être le préceptorat individuel (avec un "native-speaker") une solution vraiment efficace et économique ait été suggérée dans le domaine de l'expression orale, en particulier spontanée (17).

Une autre limite de la B.S. peut tenir au niveau linguistique de départ de l'enseigné : son utilisation sera d'autant plus difficile que les connaissances linguistiques de l'enseigné seront faibles, et le cas des débutants purs ne sera pas résolu aisément.

Enfin, on peut, en proposant une formule d'apprentissage en B.S., susciter de la part de l'enseigné, des réactions assez vives et se heurter à de fortes résistances psychologiques : il n'est pas toujours facile d'assumer son propre apprentissage et de s'imposer à soi-même, le cas échéant, des contraintes qui viennent traditionnellement de l'extérieur.

Cependant, il faut noter que ces limites ne sont pas forcément inhérentes à la B.S. et qu'elles tiennent principalement au fait qu'une large part sera faite à l'autonomie de l'enseigné. La relation entre l'enseignant et l'enseigné en B.S., n'est pas fixée une fois pour toutes et doit pouvoir sans arrêt être modifiée et adaptée au gré des circonstances. Il y a là une variable fondamentale, sur laquelle il est possible d'agir pour reculer au maximum les limites de la B.S.. L'enseignant pourra par exemple jouer un rôle dans la préparation de l'enseigné au travail en B. S. à la fois sur le plan psychologique et sur le plan linguistique (y compris semble-t-

(17) Dans ce domaine, la B.S. a au moins le mérite de poser vraiment les problèmes alors qu'ils apparaissent comme résolus dans le laboratoire traditionnel, bien que l'enseignant ne puisse, dans le meilleur des cas, y consacrer plus de trois minutes par heure en moyenne à chaque enseigné.

il au niveau phonétique) (18) : rien ne s'oppose à ce que l'apprentissage en B.S. soit lié à d'autres formes d'enseignement, comme par exemple des sessions intensives à intervalle régulier : il importerait, dans ce cas, que ce soient les sessions qui soient conçues en fonction d'un apprentissage axé sur la B.S., et non l'inverse. De la même manière, l'enseignant devra avoir la possibilité d'intervenir autant que cela sera nécessaire, en particulier lorsqu'il y aura lieu d'évaluer l'enseigné.

V. CONCLUSION : L'APPORT DE LA B.S.

La B.S., qui peut être définie comme un organisme ou un centre de distribution "à la carte" de matériaux d'apprentissage ou d'entretien linguistique, apporte une réponse au moins partielle aux deux problèmes de l'individualisation et du passage à l'autonomie en langues vivantes.

Elle présente, par rapport au laboratoire lourd traditionnel, de nets avantages sur le plan de la rentabilité économique ; sa souplesse d'utilisation et la diversification qu'elle rend possible en font un outil au moins aussi efficace du point de vue pédagogique.

Mais c'est peut-être en fin de compte à d'autres niveaux que se situe l'apport le plus important de la B.S. :

- sa mise en place change radicalement les données du problème pédagogique et amène ses utilisateurs (enseignés comme enseignants) à le poser, non plus en termes d'enseignement, mais en termes d'apprentissage ; à ce titre, elle représente une tentative d'utilisation de la technologie moderne pour renouveler la pédagogie et faire que les transformations auxquelles nous assistons actuellement dans le domaine de l'éducation soient autre chose que "a reactionary technological revolution" (19).

- Dans la mesure où elle fait intervenir au maximum l'exploitation intensive de documents linguistiques authentiques auxquels l'individu peut de plus en plus facilement avoir directement accès (journaux, programmes de radio, disques...) elle lui donne les moyens de les utiliser de lui-même, sans intermédiaire, pour son apprentissage ou son entretien, et le

(18) cf. le projet de P. Mc CARTHY, Auditory training in preparation for language learning, paper read at the B.I.L.C. Conference, London, July 1970.

rend de moins en moins dépendant à l'égard d'une structure d'enseignement, aussi souple soit-elle : l'objectif final pourra être à terme de rendre l'enseigné capable de constituer lui-même sa propre B.S., sur mesure, à partir des documents linguistiques authentiques qui abondent autour de lui, sans que la sélection de ces matériaux soit encore limitée à ceux proposés par une organisation de distribution ;

- Enfin, son dernier rapport et non le moindre, tient au fait qu'elle est réalisable immédiatement et qu'elle permet de poser concrètement dès aujourd'hui certains des problèmes de l'université "sans murs" (20) et de l'éducation de masse de demain qui tiennent compte avant tout de l'individu, avec ses traits personnels et ses caractéristiques propres.

(19) B. PATTISON, Backward or forward in language teaching, English Language teaching, XXIII, 1, octobre 1968.

(20) Nous empruntons cette expression à R. MASTERS, l'Université sans murs, Le Monde, 23 février 1971.